

Zeitschrift für Pädagogik

14. Beiheft

Historische Pädagogik

Studien zur Historischen Bildungsökonomie
und zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik

Beiträge zur Bildungstheorie und zur Analyse
pädagogischer Klassiker

Literaturberichte und Rezensionen

Herausgegeben von
Ulrich Herrmann

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1977

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
Die Mitarbeiter dieses Heftes	6
 I. Historische Bildungsökonomie: Die Krise des Qualifikations- und Berechtigungswesens im deutschen Kaiserreich 1870–1914	
DETLEF K. MÜLLER	
Qualifikationskrise und Schulreform	13
DETLEF K. MÜLLER/BERND ZYMEK/ ERIKA KÜPPER/LONGIN PRIEBE	
Modellentwicklung zur Analyse von Krisenphasen im Verhältnis von Schulsystem und staatlichem Beschäftigungssystem. Materialien und Interpretationsansätze zur Situation in Preußen während der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts	37
SEBASTIAN F. MÜLLER	
Mittelständische Schulpolitik. Die Rezeption des Überfüllungsproblems im gewerblichen und Bildungsbürgertum am Ende des 19. Jahrhunderts	79
DIETFRID KRAUSE-VILMAR	
Die zeitgenössische marxistische Diskussion der „Überfüllung“ akademischer Berufe am Ende des 19. Jahrhunderts	99
HARTMUT TITZE	
Die soziale und geistige Umbildung des preußischen Oberlehrerstandes von 1870 bis 1914	107
 II. Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftssoziologie der Pädagogik	
HEINZ-ELMAR TENORTH	
Rationalität der Pädagogik. Wissenschaftstheoretische Dichotomien in der Erziehungswissenschaft und die Bedeutung der Historisierung der Wissenschaftstheorie	131
Z. f. Päd. 14. Beiheft	7

MAURITS DE VROEDE

Die Anfänge der „wissenschaftlichen Pädagogik“ (Pädologie) in Belgien von etwa 1895 bis 1914	159
--	-----

BERND ZYMEK

Wissenschaftsgeschichtliche Aspekte der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in Deutschland	175
--	-----

GEORG JÄGER

Sozialstruktur und Sprachunterricht im deutschen Gymnasium zur Zeit des Vormärz	189
---	-----

III. Bildungshistorische Rekonstruktionen

KARL-ERNST NIPKOW

Bildung und Entfremdung. Überlegungen zur Rekonstruktion der Bildungstheorie	205
--	-----

MANFRED RIEDEL

Wilhelm von Humboldts Begründung der „Einheit von Forschung und Lehre“ als Leitidee der Universität	231
---	-----

MAX LIEDTKE

Pestalozzi – Plädoyer für die Methode	249
---	-----

GERHARD MÜSSENER

Begriff und Funktion des Pädagogischen Takts in Herbarts System der Pädagogik .	259
---	-----

IV. Literaturberichte

FOLKERT MEYER

Geschichte des Lehrers und der Lehrerorganisationen	273
---	-----

WOLFGANG HINRICHS

Die pädagogische Schleiermacher-Forschung	285
---	-----

V. Besprechungen

ERIKA HOFFMANN

Fröbels Wirken in der Schweiz Zu dem Buch von L. Geppert: Fröbels Wirken für den Kanton Bern	303
---	-----

OTTO FRIEDRICH BOLLNOW

Eduards Sprangers Briefe 319

CHRISTOPH FÜHR

Bildungsgeschichte als Verfassungsgeschichte

Zu Ernst Rudolf Huber: Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789 333

MAX LIEDTKE

Johann Heinrich Pestalozzi: Sämtliche Werke. Bände 17A, 25 bis 28 337

ULRICH VOHLAND

Hans H. Gerth: Bürgerliche Intelligenz um 1800 343

ELKE FURCK-PETERS

Rudolf Vandr : Schule, Lehrer und Unterricht im 19. Jahrhundert 347

CHRISTOPH FÜHR

Soziale Bewegung und politische Verfassung. Festschrift für Werner Conze 349

GERD FRIEDERICH

Peter Adamski: Industrieschulen und Volksschulen in Württemberg im 19.
Jahrhundert 354

MARION KLEWITZ

Manfred Heinemann (Hrsg.): Sozialisation und Bildungswesen in der Weimarer
Republik 358

CARL-LUDWIG FURCK

Hubert Buchinger: Schulgeschichte Bayerns. Volksschule und Lehrerbildung im
Spannungsfeld politischer Entscheidungen 1945–1970 363

RUDI MASKUS

Josef Speck (Hrsg.): Problemgeschichte der neueren Pädagogik 365

WOLFGANG KEMP

Diethard Kerbs: Historische Kunstpädagogik 372

CHRISTOPH F HR

Hermann Aubin/Wolfgang Zorn (Hrsg.): Handbuch der deutschen Wirtschafts-
und Sozialgeschichte, Bd. II: 19. und 20. Jahrhundert 376

ULRICH HERRMANN

Joachim Ritter/Karlfried Gründer (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 3 und 4 380

ULRICH HERRMANN

Internationales Archiv für Sozialgeschichte der Literatur, hrsg. von Georg Jäger u. a., Bd. 1 und 2 384

Sozialstruktur und Sprachunterricht im deutschen Gymnasium zur Zeit des Vormärz*

1. Zielsetzung

Der Aufsatz erarbeitet Kategorien zur Bestimmung der gesellschaftspolitischen Rolle des Sprach- und Literaturunterrichts im Vormärz. Die Untersuchung geht, im Unterschied zu den meisten bisherigen Veröffentlichungen zur Geschichte des deutschen Unterrichts, nicht von den *Bildungsinhalten* aus. Sie entwickelt die *schulorganisatorischen Entscheidungen*, die *bildungspolitischen Zielsetzungen* und die *bildungstheoretischen Begründungen*, die wichtige Voraussetzungen für die Entwicklung des Faches darstellen. Innerhalb dieses Rahmens erhalten die Inhalte und Methoden des Deutschen eine gesellschaftsgeschichtliche Interpretation. In einem Querschnitt und modellhaft werden nacheinander dargestellt: (1) die Diskussion um die soziale Funktion und Organisation des Gymnasiums; (2) die Bildungskonzepte, die den Sprach- und Literaturunterricht bestimmten; (3) die Rückwirkungen des Sprach- und Literaturunterrichts auf die gesellschaftliche Funktion und Organisation des Gymnasiums. Die Organisationsweisen des Gymnasiums, die Bildungskonzepte und der Sprachunterricht sollen in ihrem Zusammenhang und ihrer sozialen Bedeutung erkannt werden.

Die Durcharbeitung der bildungspolitischen, bildungstheoretischen und fachdidaktischen Quellen (besonders der Kontroversliteratur aus Anlaß der Lehrer- und Schulkonferenzen um 1848) – die bislang weder bibliographisch erschlossen noch systematisch ausgewertet wurden – korrigiert das gängige Geschichtsbild. In der Schuldebatte des Vormärz kann eine erstaunliche Kontinuität zur Aufklärung nachgewiesen werden. Die Lehrerkonferenzen, die in der Vorbereitungsphase oder im Gefolge der März-Revolution in fast allen Staaten einberufen wurden, diskutierten alternative Organisationsentwürfe (Verhältnis von realisiertem und humanistischem Bildungsweg: Ineinander, Nacheinander, Nebeneinander) und ihre Auswirkungen auf die Lehrpläne, insbesondere auf den Sprach- und Literaturunterricht (Zuordnung von Sprach- und Sachunterricht, Zahl und Reihenfolge der Fremdsprachen, Gewichtung von Latein und Griechisch). Die Reformen, die auf den Konferenzen meist die Überhand hatten, entwickelten die von der Aufklärung erarbeiteten Problemstellungen (JÄGER 1976) weiter: Kann die höhere Schule zur Chancengleichheit beitragen, wenn sie in ihren niederen Klassen als Bürger- und Mittelschule eingerichtet wird? Kann eine einheitliche höhere Schule im Hinblick auf das durch Parlamente und Selbstverwaltungsorgane gemeinsam regierende Bildungs- und Wirtschaftsbürgertum eine sozialintegrative Rolle spielen? Welche gesellschaftlichen Folgen

* Die Studie wurde auf dem DFG-Kolloquium zur Wissenschaftsgeschichte und -soziologie der Erziehungswissenschaft in Tübingen im März 1977 zur Diskussion gestellt. Eine detailliertere Darstellung, die vor allem auf die Entwicklung des deutschen Unterrichts näher eingeht, erscheint unter dem Titel „Die gesellschaftliche Rolle des Sprach- und Literaturunterrichts auf der höheren Schule im Vormärz“ in: MARTINO, A. (Hrsg.): *Literatur in der sozialen Bewegung*. Tübingen 1977.

hat die Auseinanderentwicklung von sprachlich-ästhetischer und naturwissenschaftlicher Bildung (etwa eine Kluft zwischen Beamtentum und Wirtschaft)? Erst nach dem Scheitern der Revolution von 1848, mit der definitiven Trennung eines humanistischen und realistischen höheren Bildungsweges und der im Berechtigungswesen verankerten Privilegierung des humanistischen Gymnasiums (MEYER 1968), brach die Kontinuität der Problemstellungen und Lösungsversuche ab.

2. Sozialstruktur und Schulorganisation

Die Forderungen nach einer gemeinsamen Schule, mindestens nach einer gemeinsamen Unterstufe, für die humanistische wie realistische höhere Bildung müssen auf die soziale Funktion und die Organisation des Gymnasiums vor 1848 bezogen werden, um nicht als utopisch zu erscheinen. Die Gymnasien waren noch keineswegs – wie wohl in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts (RINGER 1967; TITZE 1973, S. 197–218) – Rekrutierungsanstalten der Akademiker und des großenteils beamteten Bildungsbürgertums. Die Nichtstudierenden machten vielmehr auf den unteren Klassen einen beträchtlichen Anteil, ja oft die Mehrheit aus. Sie verließen das Gymnasium, das ihnen als Mittelschule diente, um in eine handwerkliche oder kaufmännische Lehre oder in niedere Beamtenstellen einzutreten (KRAUL 1976, S. 514–516 für das Gymnasium in Minden). Humanistische Gymnasien und realistische Bürgerschulen waren auch organisatorisch noch häufig verknüpft. Zahlreiche Anstalten richteten ihre unteren Klassen als Bürger- und ihre oberen als Gelehrtenschule ein, oder sie boten in Parallelklassen und Parallelektionen (BRÜGGEMANN 1845) einen realbildenden Unterricht an. Differenziertere Angaben werden erst nach weiteren sozialgeschichtlichen und schulorganisatorischen Forschungen möglich sein, da die Verhältnisse sich in den Einzelstaaten, aber auch nach dem Standort und der Tradition der Anstalt erheblich unterscheiden.

2.1. *Die gemeinsame Unterstufe für alle Arten höherer Schulen* ist die bedeutendste fortschrittliche schulorganisatorische Forderung des Vormärz. In ihr drückt sich in erster Linie eine sozialpolitische Zielsetzung aus. Da man befürchtet, daß die Trennung von Gymnasium und Realschule „zwei von einander ihrer Natur und ihrem innersten Wesen nach ganz verschiedene Arten von höheren Volksbildungen“, nämlich „eine antike und eine moderne“ ins Leben ruft, malt man „das Wehe eines solchen Schismas in der allgemeinen höheren Volksbildung und in Folge dessen die Zerrissenheit des ganzen höheren sozialen Volkslebens“ (STEFFENHAGEN 1848, S. 45f.) in grellen Farben. Die Kluft zwischen der beamteten staatlichen und der gewerblichen, kaufmännischen und technischen Intelligenz, der steigende Bedeutung zukommt, soll durch gemeinsamen Schulbesuch gemildert werden. F. W. KLUMPP (1836, S. 6, 9), ein maßgeblicher württembergischer Schulpolitiker, begründet sein Votum „für Gemeinschaftlichkeit des früheren Unterrichts“ und „der früheren Bildung“ und „gegen die Errichtung besonderer Realschulen“ mit dem „Einfluß auf die sozialen Verhältnisse“: „Die Schüler der Realanstalten werden als Männer eine wichtige Classe der Gesellschaft, sie werden, gemeinschaftlich mit den Staatsdienern, den sogenannten gebildeten Theil des Volkes ausmachen, und die Intelligenz desselben repräsentiren, sie werden die Gemeindeämter einnehmen und dadurch, so wie durch das Uebergewicht ihrer materiellen Mittel und den dadurch ihnen zu Gebot stehenden Einfluß auf die unteren Volksklassen der öffentlichen

Stimmung einen sehr bedeutenden Theil ihrer Richtung geben.“ F. SCHLEIERMACHER (1849, S. 449) macht ganz ähnlich die Bildung „der mittleren Klasse“ von ihrer gesellschaftlichen Funktion und „von politischen Verhältnissen“ abhängig. Bei sozialem Aufstieg und politischer Mitsprache sollte sie „in den Besiz [!] aller leitenden Prinzipien“ gesetzt werden. „Je mehr für nothwendig und unerläßlich im Staate gehalten wird [,] daß alle [,] welche an dem Regieren Theil nehmen wollen, wenigstens der Form nach die wissenschaftliche Laufbahn durchmachen: um so nothwendiger wäre es, in so fern auch die Gewerbetreibenden an der Leitung Antheil haben können, auch diesen die wissenschaftlichen Principien mitzuthetheilen, damit sie ohne Schwierigkeit in die leitende Klasse übergehen können“ (ebd. S. 449).

Die drei unteren Klassen der Gymnasien nicht nur für Studierende, sondern auch für künftige Kaufleute und Techniker einzurichten, zählte aus den gegebenen Gründen zu den obligaten Programmpunkten der Lehrerversammlungen und Schulkonferenzen um 1848. Die Hannoversche Konferenz und die Versammlung der Schulmänner der Preußischen Provinz Sachsen hielten es „in nationaler und politischer Hinsicht“ für wünschenswert, daß alle Schüler bis zum vierzehnten Lebensjahr, d. h. bis zum Zeitpunkt der Konfirmation und des Übertritts in die berufliche Lehre, „ein und denselben Unterricht“ erhalten (WEISSENBORN 1848, S. 822; KRÜGER 1849, S. 772). Die Kommission, welche die Verhandlungen über die Reorganisation der höheren Schulen in Berlin vorbereitete, votierte mit neun gegen drei Stimmen für eine möglichst weitgehende Verschmelzung der gymnasialen und realen Lehrpläne in den drei Unterklassen. Nach den Beschlüssen der Versammlung umfassen diese Klassen „für diejenigen Zöglinge, welche aus dieser Abtheilung ins bürgerliche Leben übergehen, einen für sich bestehenden Cursus“ (*Verhandlungen* 1849, S. 207). Der von der nachmärzlichen Reaktion unterdrückte Entwurf zu dem allgemeinen Schulgesetz für das Königreich Sachsen, dem zwei Gymnasiallehrerversammlungen vorausgingen, sah ein gemeinsames Progymnasium („vom vollendeten neunten Jahre an“, mit drei Klassen) für die parallelen „Human-“ und „Realgymnasien“ vor (KÖCHLY 1850, S. 28). Damit sollte die Auffassung Gesetz werden, die H. R. DIETSCH (1848, S. 15) auf der Leipziger Konferenz vertrat: „dass die unteren Klassen der Gymnasien wieder werden müssten, was sie früher gewesen, Vorbereitungsanstalten für Alle, welche eine höhere Bildung suchten, in denen der künftige Kaufmann neben dem künftigen Techniker und Gelehrten seinen Platz fänden“.

Eine Minderheit der Reformer wollte das Gymnasium den verschieden hohen Bildungsansprüchen der einzelnen Berufszweige und den vielfältig abgestuften ökonomischen, sozialen und individuellen Bildungsmöglichkeiten noch stärker anpassen. Der Historiker ONNO KLOPP (1848, S. 19, 23), der den Plan eines „Mustergymnasii“ entwarf, wo jede Klasse „für sich einen Abschluß“ bildet, kann dafür als Beispiel dienen.

2.2. *Die gänzliche Trennung der Schularten* wird vor allem ständisch begründet. „Verschiedenheit des Standes verlangt Verschiedenheit der Unterrichtsmittel und der Schulen“, lautet die Überschrift des maßgebenden Kapitels bei A. L. J. OHLERT (1826, S. 32–50). Er unterscheidet drei Stände mit zugeordneten Schultypen:

– Die „Gelehrten“ (Geistliche, Rechtsgelehrte, „Staatsgelehrte“, Ärzte) bilden den ersten Stand. Der Schwerpunkt ihrer Bildung liegt in der „Bekanntschaft mit der Vergangenheit“ (S. 41), die das Gymnasium vermittelt.

– Es folgt der „Stand der Bürger“: „die Offizianten, welche nicht studiert haben dürfen [d.h. müssen], die Künstler, Kaufleute, Fabrikherren und größere Landleute – Gutsbesitzer und Amtleute“ wie Offiziere (S. 40). Die „Bürgerschule“ befriedigt ihr Interesse für „die Gegenwart und deren Verhältnisse“.

– Den dritten Stand stellen die „Handarbeiter“ – „alle Handwerker, Bauern, und die ganze dienende Klasse“ (S. 40) –, für die „Elementarschulen“ sorgen.

Im Standardwerk zum Gymnasialunterricht von J. H. DEINHARDT (1837, S. 11) wird die Gliederung des Schulwesens ebenso „ausschließlich durch den Unterschied der Stände bestimmt, in die der Staat zerfällt“. Der Verfasser geht von zwei parallelen weiterführenden „Standesschulen“ (S. 23) aus: Das Gymnasium ist „die allgemeine Vorbereitungsschule für die theoretischen Stände“ (ebd.), d.h. für die „Ärzte, Juristen, Geistliche, Lehrer der höheren Schulen und Universitäten“ (S. 17); die Realschule gibt „die allgemeine Vorbildung aller practischen Stände“ (S. 19), d.h. für „Bauern und Bürger, Polizei und Militär“ (S. 17). Das Schulsystem dient der Reproduktion der bestehenden gesellschaftlichen Schichtung: „Die Erziehung eines Volks hat den Zweck, die Jugend zu dem zu machen, was das Volk schon ist“ (S. 3).

3. *Bildungskonzepte des Sprachunterrichts*

In einem zweiten Teil werden die wichtigsten Bildungskonzepte des Sprach- und Literaturunterrichts in ihren Grundzügen dargestellt. Ich gehe auch hier nicht auf die Geschichte der Ideen ein, sondern erfasse sie in der Gestalt, in der sie im Vormärz virulent werden.

3.1. Sprachlich-formale Bildung

Die Anhänger des formalen, besonders des grammatisierenden Sprachunterrichts variieren, seit WILHELM VON HUMBOLDT sie in seinen sprachtheoretischen Schriften kanonisiert hat (MENZE 1965, S. 203–264), zwei aufeinander bezogene Argumente:

(1) *Sprache wird mit Denken, Sprach- und Ausdrucksfähigkeit mit Intelligenz in eins gesetzt.* Die Gleichsetzung wird in der idealistischen Spekulation, die den Geist zu einem eigenhandelnden Wesen hypostasiert, metaphysisch verankert. In der Studie, die F. W. BAUMLEIN (1849, S. 3, 20) im Auftrag der Baseler Philologenversammlung von 1847 als „Grundlage für ein gemeinsames Votum des philologischen Schulstandes“ erarbeitete, heißt es: „Die formal bildende Kraft des Sprachunterrichts beruht auf der ganz einzigen Verbindung, in welcher die Sprache zum menschlichen Geist steht. Die Sprache ist nichts Anderes, als der Geist selbst in seiner konkreten Erscheinung.“ Die Wesensbestimmung der Sprache als konkrete Erscheinungsweise des Geistes erklärt ihre pädagogische Bedeutung. Während der Schüler im Sprechen und Schreiben die Gesetze des Denkens einübt, lernt er in der Grammatik die logischen Kategorien in einer ihm faßbaren anschaulichen Gestalt kennen. Im praktischen Teil ist der Sprachunterricht „die Schule der geistigen Operationen“ (NITZSCH 1849, S. 33), im theoretischen Teil ist das Ziel die

„Erkenntnis der Sprachgesetze und der in ihnen ausgeprägten Denkgesetze“ (PALM 1848, S. 2). Die Grammatik gilt, mit der Mathematik, als „die Logik des Gymnasiums“ (DEINHARDT 1837, S. 64).

Zwei bedeutsame Folgerungen für die Stellung der alten Sprachen und der Grammatik im Lehrplan der höheren Schulen knüpfen sich an dieses Argument:

(a) Die Pädagogen bevorzugten eine in ihrer Grammatik möglichst entwickelte Sprache, da sich bereits an den Formen, ganz abgesehen von den Inhalten, der Wert einer Sprache für die logische Bildung ermessen läßt. „Eine solche Sprache bildet durch sich selbst das sprechende Denken“ (NITZSCH 1849, S. 39). Die „hohe Formausbildung“ (DEINHARDT 1837, S. 61) läßt die antiken Flexionssprachen mit ihren ausgeprägten Modi, Kasus und Zeiten für die Entwicklung der Sprach- und Denkfähigkeiten am geeignetsten erscheinen. Dabei behauptet sich die lateinische Sprache „als ein grammatischer Kanon“ (NITZSCH 1849, S. 33) gegenüber dem freieren Griechischen.

(b) Das Gymnasium besteht aus „zwei scharf geschiedene[n] Stufen“ (DEINHARDT 1837, S. 192). Im Sprachunterricht der unteren Klassen herrschen die „Gedächtnißübungen“ vor, die „ihren Endzweck in sich selber“ (ebd., S. 198) haben. Der „empirische Sprachunterricht“, wie ihn DEINHARDT (1837, S. 195–206) entwirft, macht den Schüler in den Formen und Regeln der alten Grammatik sattelfest und stattet ihn mit einem Vorrat von Worten aus. Erst in der Oberstufe beginnt der „rationale Unterricht“, der die Klassiker inhaltlich aufschließt und die Sprache in ihren Gesetzen zu begreifen sucht. Der Grammatikbetrieb wird nicht nur mit der Notwendigkeit, für die alten Sprachen eine solide Grundlage zu schaffen, sondern auch jugendpsychologisch rechtfertigt. „Es gibt in der Entwicklung des Menschen eine Stufe des Gedächtnisses, es ist die Stufe des ersten Knabenalters“ (DEINHARDT 1837, S. 198). Das Gedächtnis sei „die auffassende Kraft“ (ebd.), „die eigentliche Blüthe des jugendlichen Geistes“ (THAULOW 1858, S. 142).

(2) *Das Wesen der Nation stellt sich in der Sprache dar.* „In der Sprache offenbart sich die Individualität eines Volkes. Die Sprache selbst ist der individuelle Geist des Volks“ (DEINHARDT 1837, S. 208). Da die Sprache „das Festgewordene in der Bildung der Völker“ (TITTMANN 1833, S. 162) enthält, dringt man nur mit ihrer Erlernung in den Charakter einer Kultur ein und macht sich ihre Vorzüge zu eigen.

Das Argumentationsmodell kann den altklassischen Unterricht rechtfertigen, aber auch die nationalen Forderungen nach Vermehrung des Deutschen (s. u.) begründen. Wer mit mehreren Sprachen lebt, durchbricht in seiner Bildung die Schranken der Nation. „Denn die Literatur jedes Volks ist ein Ausdruck des Volksgeistes und wenn ich daher von dem vaterländischen Geiste und Bewußtseyn aus die Literatur eines fremden Volkes mit Fleiß studire, so kommen zwei Volksgeister mit einander in Berührung, die nur in dem über allen Volksgeistern liegenden gemeinschaftlichen Menschengeste ihre Vermittlung, ihre Verständigung und ihre Vereinigung finden“ (DEINHARDT 1855, S. 21f.). Mehrere Argumente, die sich an den Nachweis der formalen Vorzüge der alten Sprachen anschließen (das „Schöne“ des Griechischen und Lateinischen; die „Classicität“ der Werke des Altertums; die alten Schriftsteller als „Quelle der Wissenschaften“ im Abendland; der „Schatz sittlicher Grundsätze und Beispiele“ bei den Alten – so WISS 1830, S. 30–33), unterstreichen die eminente Bedeutung des Lateinischen und Griechischen für einen Sprachunterricht, der von praktischen Bedürfnissen weitgehend absieht.

3.2. Sprachlich-historische Bildung

Ab den vierziger Jahren überwog bei den Reformpädagogen, die auf eine Erweiterung des deutschen und eine Umgestaltung des altsprachlichen Unterrichts drängten, ein historisches Bildungskonzept. Das sich bildende Individuum vollzieht nach dieser Auffassung die menschheitliche und nationale kulturelle Entwicklung für sich nach. Es eignet sich die Bildungsgrundlagen, welche seine Gegenwart prägen, an und begreift seine Zeit als Resultat der Geschichte. Der junge Mensch durchmißt – wie man es sich vorstellt – „den Weg, auf dem die Weltgeschichte im Großen und Ganzen (in ihrem Makrokosmos) sich entwickelt hat, in seinem individuellen Geiste (dem Mikrokosmos)“ (LÜBKER 1843, S. 11). Das Gymnasium bringt die Schüler – so schreibt J. MÜTZELL (1847, S. 45) in einem programmatischen Aufsatz des ersten Bandes der von ihm mitbegründeten „*Zeitschrift für das Gymnasialwesen*“ – zur „Erkenntnis des Zusammenhangs zwischen Vergangenheit und Gegenwart“; „sie werden unterwiesen, wie sie die nationale Gegenwart als ein Moment in dem historischen Entwicklungsgange ihres Volks, in dem aller Bildung zu begreifen haben“. Das historische Prinzip hat Folgen für den Fächerkanon und den Sprach- und Literaturunterricht:

(1) Die adäquate schulische Berücksichtigung der geistigen Grundlagen der Gegenwart führt zu einem *universalen Bildungskanon*. H. KÖCHLY, ein Hauptvertreter des historischen Konzepts, verlangte „nach einem modern universellen Principe“, wonach „alle Bildungsmittel“ benutzt werden (ALBANI 1848, S. 839). Die alten wie die neuen Sprachen und die Naturwissenschaften sollten gleichermaßen berücksichtigt werden. Ebenso forderte R. H. HIECKE, der führende Didaktiker des Deutschen, „daß dieselben Bildungselemente, welche auf die deutsche Nation eingewirkt haben, auch die Grundlage der Schule sein müssten, also Christenthum, klassisches Alterthum, Literatur der Deutschen und der wichtigsten neueren Völker, Naturwissenschaften“ (ebd. S. 840).

(2) Die *deutsche Sprache und Literatur* können als *nationale Bildungsmittel* akzentuiert werden. Das historische Prinzip, die „Recapitulation des Bildungsganges des Menschengesistes“, bedeutet für den Deutschen, daß er die Fundamente seiner Bildung „zunächst und vor allen Dingen in der Erforschung und Erkenntniß seiner culturhistorischen und literarischen Vorgeschichte“ (WURM 1856, S. 4) zu suchen hat. Die historische Ausrichtung kommt der Literaturgeschichte, dem Studium des Alt- und Mittelhochdeutschen und der Sprachgeschichte zugute. Darüber hinaus verknüpft sich der Deutschunterricht aufs engste mit Geschichte und Landeskunde. Im Programm des Ausschusses, der die Schulkonferenz in Leipzig 1848 vorbereitete, heißt es: „Beförderung der nationalen Bildung durch Anerkennung der deutschen Sprache und Litteratur in ihrer gleichen Berechtigung mit den altklassischen Sprachen, besondere Berücksichtigung der vaterländischen Geschichte und geeignete Belehrung über vaterländische Verfassung und Gesetzgebung“ (DIETSCH 1848, S. 2). Die Integration dieser Fächer wird unter dem Oberbegriff der „Nationalitätsbildung“ (s.u.) betrieben.

Die *Lernziele des Deutschen* verlagern sich in diesem Konzept vom *Kognitiven und Formalen ins Ethische und Emotionale*. „Es ist besonders dahin zu arbeiten, dass Gemüth und Gesinnung durch das Nationale erregt und entwickelt, dass der Wille und die Thatkraft auf das Nationale gelenkt wird“, stellt MÜTZELL (1847, S. 52) in dem schon erwähnten Programm als Leitsatz auf. C. BURKHARD (1849, S. 27) schreibt der

„Nationalitätsbildung“ „den größten Einfluß auf Gemüths- und Herzensbildung“ zu, sein Kollege CH. WURM (1856, S. 53) fordert von der deutschen Lektüre „die Cultivirung der Gesinnung“, d.h. die Vermittlung deutscher Tugenden und Werte. Die nationalen Bildungsbestrebungen kulminierten im protestantischen Preußen und Sachsen, verbreiteten sich aber, wie die bayerischen Pädagogen BURKHARD und WURM zeigen, über das gesamte Gebiet des Deutschen Reiches von 1871.

(3) Die historische Richtung der Altphilologen betrachtet die *Klassiker als Grundschriften der europäischen und deutschen Kultur*, die es in inhaltlicher Interpretation aufzuschließen gilt. Der Gegensatz des „formalen“ und „linguistischen“ mit dem „realen“ und „historischen“ Unterrichtsprinzip bildet den Gegenstand einer eigenen Kontroversliteratur. Am präzisesten, doch mit Übergehung vielfacher Vermittlungsversuche hat H. KÖCHLY (1845, S. 6, 8), der an der Spitze der Neuerer stand, die Fronten umrissen: „Unser ganzer altklassischer Unterricht läuft fast nur auf die Sprache hinaus. Die Schriftsteller werden bis in die obern Klassen nur als ein Mittel betrachtet, alle mögliche Einzelheiten der Grammatik im weitesten Sinne des Wortes [...] einzuüben und einzuprägen; nur zu häufig werden die Schüler sogar mit Varianten und Wortkritik gequält“. „Wir dagegen verlangen: die Sprache soll nur als das Mittel, die Schriftsteller kennen zu lernen, betrachtet, und die Schriftsteller selbst sollen historisch aufgefaßt werden; d.h. mittelst ihrer Schriften sollen wir sie selbst in ihrer ganzen Totalität, und daraus zugleich ihre Zeit, deren Spiegel sie alle, deren Bildner sie zum Theil gewesen sind, kennen lernen.“ Das historische Prinzip bestimmt die Behandlung der Texte im Unterricht. Der Lehrer schickt der Lektüre eine „historische Einleitung“ voraus, die auf die Individualität des Autors und seine Stellung eingeht, die er in und zu der Zeit einnimmt. Den Rahmen für das Verständnis der Texte stecken die alte Geschichte und die Altertumskunde ab. „Der Geschichtsunterricht, in welchem der Verfassungs-, Cultur- und Litteraturgeschichte die gebührende Rücksicht zu widmen ist, bildet das gemeinsame Band; an ihn haben sich Einleitung, Lectüre und Sacherklärung anzuschließen“ (PALM 1848, S. 15f.).

4. Zur sozialen Funktion der sprachlich-formalen Bildung

Welche Folgen ergeben sich für die Organisation der höheren Schulen und die soziale Funktion der sprachlichen Fächer aus dem sprachlich-formalen Bildungskonzept?

(1) Mit der bildenden Bedeutung der Sprache wird die *Versprachlichung und Philologisierung des Gymnasiums* rechtfertigt. Schon die Stundenzahlen der Lehrpläne machen deutlich, wo das Zentrum des Unterrichts liegt. Alle Sprachen zusammen erhalten in der Mitte des 19. Jahrhunderts etwa zwei Drittel, Latein und Griechisch allein etwa die Hälfte aller Stunden. So entfallen nach dem sächsischen Lehrplan (*Regulativ* 1847, S. 39) von der Gesamtzahl von 182 bis 188 Wochenstunden der sechs Klassen des Gymnasiums 109 bis 113 auf Sprachen (mit Französisch), wovon 84 bis 88 Stunden dem Lateinischen und Griechischen gehören. Die württembergische Schulordnung (*Entwurf* 1848, S. 31) teilt von den 309 Wochenstunden, die ein Schüler vom achten, wo Latein beginnt, bis zum achtzehnten Lebensjahr besucht, 196 den Sprachen (mit Französisch), davon 148 dem Lateinischen und Griechischen zu.

Das Übergewicht der klassischen Sprachen und die Hintansetzung der Naturwissenschaften gab den Gymnasien, wie SCHLEIERMACHER (1849, S. 523) kritisierte, „das Ansehen von Specialschulen für das gelehrte Schulwesen“. Der alte Aufklärer H. STEPHANI (1828, S. 45 f.) sprach von ihrer „Amphibien-Gestalt“, weil sie „zwei ganz verschiedene Zwecke, die allgemeine und die spezielle Bildung“ für gelehrte Berufe miteinander verbanden. „Letzterer Zweck macht unsere Gymnasien allen denjenigen Jünglingen unbrauchbar, welche zu ihrer speziellen Bestimmung der todten Sprachen nicht bedürfen.“ Kritiker wie STEPHANI (ebd. S. 6 f.) konstatierten die Kluft zwischen dem Anspruch auf „humanistische“, d. h. allgemeine, und der Praxis „philologischer Bildung“ für Gelehrte, Beamte und Geistliche.

(2) Das bildungstheoretische Primat der klassischen Sprachen erschwerte es, die modernen Fremdsprachen, vor allem das Französische und Englische, angemessen auf Schulen zu treiben. Wissenschaftliche Behandlung und pädagogischen Wert reklamierten die alten Sprachen für sich, während praktische Einübung für die Bedürfnisse des Lebens bei den modernen Sprachen zu genügen schien. *Dem Verhältnis der klassischen zu den neueren Fremdsprachen kommt bei den Reformdiskussionen der Jahrhundertmitte eine grundsätzliche Bedeutung zu.* Bei der Umgestaltung der Unterstufe des Gymnasiums zu einer Einheitsschule aller höheren Schichten wird – neben der Stärkung der Realien – die Sprachenfolge zum wichtigsten Programmpunkt: Aus Rücksicht auf Schüler, die nicht „für die sogenannten theoretischen Stände und Berufsarten“ gebildet werden (NITZSCH 1849, S. 11), soll der Unterricht in einer oder zwei modernen Fremdsprachen vor oder gleichzeitig mit dem Lateinischen und Griechischen beginnen. Die Lehrerkonferenzen haben „Gesamtgymnasien“ vor allem mit folgenden sprachlichen Stufengängen vorgeschlagen (MUTZELL 1850, S. 2 ff.):

- Englisch – Französisch – Latein – Griechisch (in Hannover, Sachsen und Schleswig-Holstein);
- Französisch – Englisch – Latein – Griechisch (vom Dresdner Gymnasialverein mit KÖCHLY);
- Französisch – Lateinisch – Griechisch – Englisch (vom Braunschweiger Konsistorium und der Wolfenbütteler Lehrerversammlung 1849);
- Lateinisch – Französisch – Englisch – Griechisch (im *Entwurf einer Gymnasialordnung für die Herzogthümer Schleswig-Holstein* 1848).

Diese Pläne sind pädagogisch am Anspruch der Altphilologen auf eine grammatische Grundlegung in den unteren Klassen und politisch mit der Revolution von 1848 gescheitert.

(3) *Durch die Grammatisierung des Lateinunterrichts verliert die gymnasiale Unterstufe ihre Eigenständigkeit.* Da die Fertigkeiten in der Grammatik und die Verfügung über einen Vorrat von Worten sich erst bei der zusammenhängenden Lektüre der oberen Klassen auszahlen, erhalten die Schüler, die nicht das Abitur und das Studium anstreben, keinen sinnvollen Abschluß ihrer Bildung.

Wie die Art des Sprachbetriebs mit sozialpolitischen Entscheidungen verknüpft wird, soll die Gegenüberstellung von zwei gleichzeitigen Lehrplänen verdeutlichen: dem zur Revolutionszeit ausgearbeiteten österreichischen Schulorganisationsentwurf von 1849 und der, 1854 nur unwesentlich revidierten, bayerischen Studienordnung von 1830. Die

bayerische Lateinische Schule, die die vier unteren Klassen des Gymnasiums vom 8. bis zum 14. Lebensjahr umfaßt, hat „den Hauptzweck, für das Gymnasium vorzubereiten; nach diesem Hauptzwecke richtet sich Stoff, Umfang und Art des Unterrichts, an welchem auch solche Knaben Antheil nehmen können, die ihre künftige Bestimmung nicht in das Gymnasium führen wird“ (*Ordnung* 1830, S. 5; vgl. *Revidirte Ordnung* 1854, S. 7 f.). Von den 98 Wochenstunden aller vier Klassen entfallen 1830 nicht weniger als 56 auf Latein und Griechisch, 1854 – bei einer Ermäßigung der Anforderungen – von 88 Wochenstunden immer noch 46. Latein und Griechisch war „die ausschließliche Aufgabe des Gymnasiums“ (*Ueber die revidirte Ordnung* 1854, S. 35), der Lehrgang in diesen Sprachen ein „Götzendienst des Formalismus“ (WURM 1856, S. 46): Einprägung von Worten in das Gedächtnis, Grammatik mit ihren Anomalien, lateinische Prosodie und Metrik, lateinische Sprechübungen und Aufsätze, nach denen die „Schul-Plätze“ (*Ordnung* 1830, S. 8) bestimmt wurden – d. h. die Rangfolge der Schüler, nach der sich die Sitzordnung der Klasse richtete.

Anders in Österreich. Das „Untergymnasium“, das die gleichen vier Klassen zusammenfaßt, gewährt hier, „indem es jeden seiner Lehrgegenstände zu einem relativen Abschlusse führt, und mehrere davon in vorherrschend populärer Weise und praktischer Richtung behandelt, ein in sich abgeschlossenes Ganzes von allgemeiner Bildung“, das „zum Eintritte in manche Berufe des praktischen Lebens“ befähigt (BONITZ/EXNER 1849, S. 3, 15). Der Lehrplan berücksichtigt die Realien und hat seinen „Schwerpunkt“ „nicht in der klassischen Literatur“ – die mit dem Deutschen „ungefähr die Hälfte der gesammten Unterrichtszeit“ erhält –, „sondern in der wechselseitigen Beziehung aller Unterrichtsgegenstände aufeinander“ (ebd. S. 8). Der „Lesung der klassischen Schriftsteller“, die als „Hauptzweck der Erlernung der alten Sprachen“ gilt, wird „die durch grammatische Studien zu erwerbende formelle Bildung“ (ebd. S. 5) nachgeordnet.

5. Die Auswirkungen des historischen Bildungskonzepts im Lehrplan

Welche Folgen ergeben sich für den Fächerkanon und die Funktion der Sprachen aus dem historischen Bildungskonzept?

(1) Die Berücksichtigung aller die Gegenwart prägenden geschichtlichen Kräfte bringt in doppelter Hinsicht eine Einschränkung des altsprachlichen Unterrichts mit sich: den Sprachen werden Mathematik, Geschichte und Naturwissenschaften, den alten die neuen Fremdsprachen und besonders das Deutsche zur Seite gestellt. Die Auswahl der Bildungsmittel hat den ganzen Menschen, also neben seinem Intellekt auch seinen Charakter, seine Gefühle und Gesinnungen im Auge.

Fast alle Reformer, die für eine gemeinsame gymnasiale und reale Unterstufe eintraten, sprachen sich für einen revidierten Bildungskanon aus. SCHLEIERMACHER (1849, S. 451) machte für die Bevorzugung der klassischen Sprachen zum einen die Tradition des gelehrten Schulwesens seit der Reformation, zum anderen „eine große Sorglosigkeit in Beziehung auf die materielle Entwicklung [!] des Volkes hinsichtlich der Gewerbe“ verantwortlich. „Der Zustand ist also ein unvollkommener; die alten Sprachen allein und für alle gleichmäßig zum Grunde der allgemeinen und gesellschaftlichen Bildung zu legen, ist ein dem Leben nicht angemessener Bildungstypus“ (ebd. S. 451 f.) – wie es in einem

gesperrten Leitsatz seiner Pädagogikvorlesungen von 1826 heißt. KLUMPPS Hauptwerk „*Die gelehrten Schulen nach den Grundsätzen des wahren Humanismus und den Anforderungen der Zeit*“ von 1829/30 hat eine zeitgemäße Erweiterung des Humanismus zum Ziel. Da sich die „Einseitigkeit“ in zweifacher Beziehung ausspricht, „einmal in Hinsicht der Richtung durch Vernachlässigung des christlichen und nationalen Princip, sodann in Hinsicht des Inhalts, durch Ausschließung oder wenigstens Hintansetzung der übrigen Gegenstände des Wissens“, so lautet die Forderung: „daß die Schule das humanistische Princip theils durch Verfolgung jener doppelten Richtung, theils durch Beiziehung weiterer Unterrichts-Gegenstände ergänzen und vervollständigen müsse“ (S. 12). Neben Mathematik und Naturwissenschaften dienen zur Ergänzung: die „nationale Richtung“ (S. 17–31), die den „Geist der Vaterlands-Liebe und des vaterländischen Selbstgefühls“ (S. 22), und die „christliche Richtung“ (S. 13–16), welche die im Lateinbetrieb gleichfalls vernachlässigte Pflege des Herzens und der Gesinnung ins Gymnasium einführen soll.

Der Ausgleich von Humanismus und Realismus setzte sich in amtlichen Lehrplänen durch. Er tritt auch hier gemeinsam mit dem historischen Bildungskonzept auf und vermittelt zwischen den verschiedenen berufsständischen Ansprüchen. Beide Prinzipien – der Universalismus des Fächerkanons und die historische Ausrichtung in den sprachlichen Disziplinen – erlauben eine *regionalstaatliche Differenzierung* des höheren Schulwesens. Das norddeutsche Muster stellt Preußen dar. Der ‚Utraquismus‘ (F. PAULSEN) bestimmt hier die Entwicklung relativ konstant vom 18. Jahrhundert bis zu SCHLEIERMACHER oder BERNHARDI, die an der Neugestaltung des Gymnasiums nach dem Zusammenbruch von 1806 beteiligt waren. Mehrere Länder glichen sich vor 1848, wie das Großherzogtum Hessen, oder nach 1848, wie Österreich – wo H. BONITZ, ein aus Preußen berufener Schulmann, die Reform mit leitete –, dem preußischen Vorbild an. Der hessische Studienplan von 1833 bezweckt eine „allseitige harmonische Entwicklung der Gesamtanlagen des Menschen“ mit Einschluß von „Gefühl“ und „Gesinnung“: „Das Princip, nach welchem im Besonderen die Bedeutung der Lehrgegenstände zu bemessen ist, kann demnach weder ein einseitig humanistisches noch ein einseitig realistisches sein. Jede Wissenschaft und Sprache erhält vielmehr ihre Bedeutung für den Gymnasialunterricht durch die Stellung zugewiesen, welche sie als immanentes Moment des Bewußtseins der Menschheit über die Welt oder als nothwendige Bedingung zur Gewinnung dieses Bewußtseins einnimmt“ (*Studienplan für die Gymnasien* 1833, S. 2). Das süddeutsche Muster stellt Bayern dar. Die Konzentration auf die alten Sprachen beherrscht seit F. THIERSCHS Lehrplanentwurf von 1829 die Schulpolitik dieses Landes. J. SCHULZE, der für das höhere Schulwesen zuständige preußische Ministerialbeamte, und THIERSCH haben die Grundsätze des Universalismus und der Konzentration polemisch gegeneinander verfochten.

Wie drückt sich der Unterschied im deutschen Sprach- und Literaturunterricht beider Staaten aus? THIERSCH bezeichnet als Grundlage seiner Schulordnung „gelehrte Bildung und in ihr die höhere, auf Christenthum, Philosophie, Geschichte, Beredtsamkeit und Poesie gegründete Bildung“, die „auf dem Alterthume ruht“ (H. W. J. THIERSCH 1866, 2, S. 41; Brief an F. JACOBS vom 8. 7. 1831). Weder die Mathematik noch die Naturwissenschaften werden genannt; die Sprachbildung besteht in Rhetorik („Beredtsamkeit“) und „Poesie“, d. h. wohl Poetik. Der deutsche Unterricht büßt alle Selbständigkeit ein und soll nach dem Entwurf von 1829 – der von der 1830 in Kraft gesetzten Schulordnung korrigiert wurde – ohne „eigene regelmäßige Stunden“ (THIERSCH 1826/29, 1, S. 353) auskommen.

Die deutsche sprachliche und ästhetische Bildung wird an der Antike gewonnen – durch Übersetzungsübungen an antiken Schriften und mit Hilfe von Vergleichen zwischen den alten, in der Schule erarbeiteten, und deutschen, privat gelesenen Werken. In Preußen verdrängte dagegen die Literaturgeschichte und Lektüre den systematischen Rhetorik- und Poetikunterricht (JÄGER 1973, S. 143–147). Da die Prüfungsordnung von 1812 Kenntnisse in der deutschen Literatur verlangte, setzte sich hier die nationale, epochale und personale Betrachtungsweise der Literaturgeschichte zuerst durch. Sie ist von den Ländern, die an Rhetorik und Poetik festhielten, spät eingeführt worden (Bayern 1834/35, Baden 1837). Die Interpretation konnte in den preußischen Schulen am ehesten den rhetorischen Formalismus abstreifen.

(2) Dem Deutschen fällt eine einheitsstiftende Rolle im Lehrplan zu, wo das historische Prinzip ein Konglomerat von humanistischen und realistischen Fächern zu schaffen droht. Die zentralen Argumente – Universalismus des Fächerkanons, historische Begründung des klassischen Unterrichts, Deutsch als Mittelpunkt – verknüpft KÖCHLY auf der Leipziger Versammlung von 1843. Der Bericht lautet: „Das Gymnasium müsse wieder eine allseitige Vorbereitungsanstalt mit gleichmäßiger Berücksichtigung der verschiedenen Bildungselemente werden. Die Naturwissenschaften könne man um ihres die Sinne und das sinnliche Vorstellungsvermögen bildenden Einflusses willen nicht ausschließen. Aber eine Einheit müsse man suchen und zwar im Deutschen. Hieraus ergebe sich die Stellung, die er den altklassischen Studien anweise: Erkenntnis des Griechen- und Römerthums in seiner weltgeschichtlichen Bedeutung aus den Quellen und durch dieselben“ (ALBANI 1848, S. 843). Deutsch als Mittelpunkt, das bedeutet nicht in erster Linie eine Erhöhung der dem Fach zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit (hier wollen die Konferenzen die obligaten zwei Wochenstunden höchstens um eine oder zwei weitere vermehren). „Die Ueberordnung des Deutschen fordert keineswegs, daß dieses Fach die meisten Wochenstunden erhalte. Das Deutsche ist überall kein Einzelfach, es ist das Ganze. Alle Lehrstunden gehören, direct oder indirect, dem Deutschen“ (ROTHERT 1850, S. 34). Die Integrationskraft des Faches wird auf zweifache Weise begründet:

(a) *Deutsch wird, unter individuellem Aspekt, das charakterbildende Fach.* Der Widerstand gegen die Rhetorik, die ihrem Anspruch nach ein an keine Zeit und Nationalität gebundenes System darstellt, hängt nicht nur mit dem Vordringen historischer Perspektiven, sondern gleichzeitig mit dem *Abbau rationaler Methoden bei der Interpretation und dem Aufsatz* zusammen. Mehrere Schulgermanisten (PH. WACKERNAGEL, J. HÜLSMANN) hießen einen Literaturunterricht gut, der das Gefühl möglichst unmittelbar anspricht und damit im Text fixierte Wert- und Verhaltensmuster verinnerlichen hilft. Das Hauptmittel der Charakterbildung aber war der Aufsatz. Die Schulaufsätze, wie sie A. F. BERNHARDI (1820, S. 28) konzipierte, stellen logische („praktische Logik“) und ästhetische Übungen („praktische Aesthetik“) dar, die geeignet schienen, „die Aesthetik, die Poetik und die Rhetorik zu verdrängen“. Der Aufsatz verarbeitet alle Schulstoffe – aus der Literatur, Moral, Geschichte und Natur – und offenbart die individuelle Charakter- und Gemütsbildung des Schülers. „Alles, was der Schüler in einer gewissen Classe geworden ist, in Wissenschaft, Sittlichkeit und Religion, sein Verhältnis zu Gott, zu den Menschen und zur Natur, kurz Alles, was in ihm eine geistige Existenz gewonnen hat, das soll sich in seiner Gesamtheit, in seiner lebendigen Einheit und individuellen Zusammenfassung durch die deutschen Aufsätze offenbaren. Sie sind die Blüthen der Schülerbildung. In ihnen treten die verschiedenen Seiten der Gymnasialbil-

„in einer individuellen Spitze zusammen“ (DEINHARDT 1837, S. 138). Die „Gesamtbildung“ wurde in Preußen seit den zwanziger Jahren am deutschen Aufsatz gemessen (vgl. den Antrag der Direktoren der Berliner Gymnasien 1828, dem stattgegeben wurde, und das Gesetz über die Abiturientenprüfung von 1834).

(b) *Deutsch wird, unter gesellschaftlichem Aspekt, das nationalbildende Fach.* Wie schon gezeigt, schließt sich unter dem Oberbegriff der „Nationalitätsbildung“ der deutsche mit dem geschichtlichen und landeskundlichen Unterricht zusammen. Die Nationalbildung, die hier entworfen wird, ist nicht auf das Gymnasium beschränkt, sondern soll die Grundlage aller höheren Schulen bilden. Bei der Frage nach dem Zentrum der Bürgerschule rief E. W. KALISCH auf der Meißener Versammlung der Realschullehrer aus: „Die Muttersprache ist dieser Mittelpunkt! sie ist es nicht bloß für diese oder jene Schule, sondern für alle, wie sie Namen haben, für die Realschule so sehr, als für die gelehrte Schule“ (*Versammlung* 1845, S. 27). Die einzige amtliche Formulierung, die das Programm meines Wissens gefunden hat, stellen die Sätze KÖCHLYS (1850, S. 27) in dem sächsischen Schulgesetzentwurf dar:

„Den einigenden Mittelpunkt für beide Arten von Gymnasien [d. h. ‚Human-‘ und ‚Realgymnasien‘] bildet die möglichst hohe Entwicklung der volksthümlich-deutschen Bildung.

Dazu gehört:

- a) möglichst freie und selbständige Beherrschung der Muttersprache in Wort und Schrift;
- b) gründliche, theilweise wenigstens auf einigen Hauptquellen beruhende Kenntniß der Entwicklung des deutschen Volkes, namentlich in Staat und Verfassung einerseits, in Poesie und Nationalalliteratur andererseits, wobei einige Bekanntschaft mit dem Mittelhochdeutschen zu erreichen ist;
- c) lebendige Bekanntschaft mit dem deutschen Lande nach seinen natürlichen und politischen Verhältnissen.“

Die nationale Bildung und der gemeinsame Schulbesuch der Humanisten und Realisten bilden bei den fortschrittlichen Vormärzpädagogen noch ein zusammenhängendes Programm. Die Gefahr, daß die National- und Charakterbildung, obwohl noch lange nach 1848 im Widerstreit mit formalen Lernzielen, das Deutsche zu dem Fach macht, das den Schüler in eine gegebene Tradition und ein bestehendes System von Werten und Ordnungen einbindet, deutet sich aber an. Während die *schulische Integration* der höheren Schichten nach 1848 scheiterte, sollte auf diesem Wege ihre *ideologische* gelingen.

Quellen und Literatur

- ALBANI, R.: Versammlung von Gymnasiallehrern des Königreichs Sachsen zu Leipzig am 17., 18., 19. Juli 1848. In: *Zeitschrift für das Gymnasialwesen* 2 (1848), S. 832–850.
- BÄUMLEIN, F. W.: Die Bedeutung der klassischen Studien für eine ideale Bildung. Heilbronn 1849.
- BERNHARDI, A. F.: Von der Bedeutung des Unterrichts in der Muttersprache in den höheren Classen der Bildungsanstalten. Programm des Friedrich-Wilhelm-Gymnasiums und der Realschule in Berlin April 1820.
- [BONITZ, H./EXNER, F.]: Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich. Wien 1849.
- BRÜGGEMANN, F.: Ueber Real-Classen und ihre Verbindung mit Gymnasien. Programm Conitz, Kathol. Gymnasium, 1845.

- BURKHARD, C.: Grundzüge einer Gymnasialreform in Bayern in Zusammenhang mit der allgemeinen deutschen Schulreform. München 1849.
- DEINHARDT, J. H.: Der Begriff der Bildung mit besonderer Rücksicht auf die höhere Schulbildung der Gegenwart. Bromberg 1855.
- DEINHARDT, J. H.: Der Gymnasialunterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der jetzigen Zeit. Hamburg 1837.
- DIETSCHE, H. R.: Bericht über die Versammlung sächsischer Gymnasiallehrer zu Leipzig am 17., 18. und 19. Juli 1848. O.O. und o.J.
- Entwurf einer neuen Schulordnung für die gelehrten Anstalten Württembergs (lateinische Schulen, Lyceen, Gymnasien) etc.* Stuttgart, Tübingen 1848.
- JÄGER, G.: Der Deutschunterricht auf Gymnasien 1780 bis 1850. In: Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte 47 (1973), S. 120–147.
- JÄGER, G.: Humanismus und Realismus. Schulorganisation und Sprachunterricht 1770–1840. In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 1 (1976), S. 146–159.
- KLOPP, O.: Die Reform der Gymnasien in Betreff des Sprachunterrichts. Leipzig 1848.
- KLUMPP, F. W.: Ueber die Errichtung von Realschulen. Stuttgart 1836.
- KLUMPP, F. W.: Die gelehrten Schulen nach den Grundsätzen des wahren Humanismus und den Anforderungen der Zeit. 2 Bde., Stuttgart 1829/30.
- KÖCHLY, H.: Der ursprüngliche Entwurf zu dem allgemeinen Schulgesetz für das Königreich Sachsen. Leipzig 1850.
- KÖCHLY, H.: Ueber das Princip des Gymnasialunterrichtes der Gegenwart und dessen Anwendung auf die Behandlung der griechischen und römischen Schriftsteller. Dresden/Leipzig 1845.
- KRAUL, M.: Untersuchungen zur sozialen Struktur der Schülerschaft des preußischen Gymnasiums im Vormärz. In: Bildung und Erziehung 29 (1976), S. 509–519.
- KRÜGER, G. T. A.: Die Bestimmung, Einrichtung und Lehrverfassung der höheren Schulanstalten, nach den Ergebnissen der auf den Lehrerconferenzen zu Leipzig und Meissen, Hannover, Berlin darüber gepflogenen Verhandlungen. In: Zeitschrift für das Gymnasialwesen 3 (1849), S. 765–807.
- LÜBKER, F.: Die Organisation der Gelehrtenschule, mit besonderer Rücksicht auf die Herzogthümer Schleswig und Holstein. Leipzig 1843.
- MENZE, C.: Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen. Ratingen 1965.
- MEYER, R.: Das Berechtigungswesen in seiner Bedeutung für Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. In: Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft 124 (1968), S. 763–776.
- MUTZELL, J.: Ueber die Behandlung der deutschen Literaturgeschichte, namentlich der älteren, auf Gymnasien. In: Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1 (1847), S. 34–71.
- MUTZELL, J.: Pädagogische Skizzen, die Reform der deutschen höheren Schulen betreffend. Berlin 1850.
- NITZSCH, G. W.: Ueber Reform der Gymnasien als allgemeinerer Bildungsanstalten. Kiel 1849.
- OHLERT, A. L. J.: Die Schule. Elementarschule, Bürgerschule und Gymnasium in ihrer höhern Einheit und nothwendigen Trennung. Königsberg 1826.
- Ordnung der lateinischen Schulen und der Gymnasien in dem Königreiche Bayern.* München 1830.
- Revidirte Ordnung der lateinischen Schulen und der Gymnasien im Königreiche Bayern.* München 1854.
- Ueber die revidirte Ordnung der lateinischen Schulen und der Gymnasien im Königreiche Bayern.* Wien 1854.
- PALM, F.: Ueber Zweck, Umfang und Methode des Unterrichts in den classischen Sprachen auf den Gymnasien. Leipzig 1848.
- Regulativ für die Gelehrtenschulen im Königreiche Sachsen.* Leipzig 1847.
- RINGER, F. K.: Higher Education in Germany in the Nineteenth Century. In: Journal of Contemporary History 2 (1967), 3, S. 123–138.
- ROTHERT, M.: Das Latein im Deutschen Gymnasium, eine Lebensfrage des höheren Schulwesens. Braunschweig 1850.
- SCHLEIERMACHER, F.: Erziehungslehre. Hrsg. von C. PLATZ. (Sämmtliche Werke, Abt. 3, Bd. 9.) Berlin 1849.
- STEFFENHAGEN, A.: Zur Reform des deutschen Gymnasiums. Berlin 1848.
- STEPHANI, H.: Ueber Gymnasien, ihre eigentliche Bestimmung und zweckmäßigste Einrichtung. Erlangen 1828.
- Studienplan für die Gymnasien des Großherzogthums Hessen.* O. O. 1833.

- THAULOW, G.: Die Gymnasial-Pädagogik im Grundrisse. Kiel 1858.
- THIERSCH, F.: Ueber gelehrte Schulen, mit besonderer Rücksicht auf Bayern. 3 Bde., Stuttgart/Tübingen 1826–1829.
- THIERSCH, H. W. J. (Hrsg.): Friedrich Thiersch's Leben. 2 Bde., Leipzig/Heidelberg 1866.
- TITTMANN, F. W.: Ueber die Bestimmung des Gelehrten und seine Bildung durch Schule und Universität. Berlin 1833.
- TRITZE, H.: Die Politisierung der Erziehung. Frankfurt/M. 1973.
- Verhandlungen* über die Reorganisation der höheren Schulen. Berlin, den 16. April – 14. Mai 1849. Berlin 1849.
- Erste Versammlung* zur Besprechung der Angelegenheiten der deutschen Real- und höheren Bürgerschulen gehalten zu Meißen am 30. September, 1., 2. und 3. October 1845. Meißen o.J.
- WEISSENBORN, W.: Versammlung der Schulmänner der Preussischen Provinz Sachsen und der angrenzenden Länder in Halle, den 16. und 17. Juli 1848. In: *Zeitschrift für das Gymnasialwesen* 2 (1848), S. 821–831.
- WISS, C. CH. G.: Melanchthon oder Encyclopädie und Methodologie der Gymnasialstudien. Lemgo 1830.
- WURM, C.: Die deutsche Sprache an der gelehrten Schule mit besonderer Rücksicht auf die revidirte Studienordnung in Bayern. Freiburg i. Br. 1856.